

Bildnerische Erziehung

Österreichisches Fachblatt
für Kunst-
und Werkerzieher

1968

2



Bundessvollversammlung 1968

Achtung — Terminrichtigstellung!

Der Bund Österreichischer Kunst- und Werkerzieher ladet alle Mitglieder zur Jahreshauptversammlung ein. Termin: 26. und 27. Oktober 1968, Beginn 9 Uhr, Ort: Baden bei Wien, Kongreßhaus. Vorstandssitzung: Freitag, 25. Oktober, 19 Uhr.

DR. ALFONS KOZELUH, Landesjugendreferat Wien:

Kaum eine andere Beschäftigung spricht das Kind so in der Tiefe seines Wesens an wie das freie bildnerische Schaffen. Daraus erwächst seine Bedeutung für die Pflege der schöpferischen Kräfte des Kindes und ebenso seine Eignung als Mittel der Erziehungshilfe.

Beides, das bildnerische sowie das erzieherische Element, im Einklang miteinander sich voll entfalten zu lassen, ist das pädagogische Ziel der offenen Mal- und Zeichenklassen des Landesjugendreferates Wien, mit deren Errichtung zugleich die große Tradition von Prof. Franz Cizek fortgesetzt werden soll.

Redaktionskollegium:

1. Vorsitzender: Fachinsp. Prof. Adolf Degenhardt, Faistauergasse 9/3/10, 5020 Salzburg. 2. Vorsitzender: Fachinspektor Prof. Gertrude Banner, Stadtschulrat Wien, Dr.-Karl-Renner-Ring 1, 1010 Wien. 3. Vorsitzender: Fachinsp. Prof. Leo Kühmayer, Stadtschulrat Wien, Dr.-Karl-Renner-Ring 1, 1010 Wien. Geschäftsf. Obmann: O. St. R. Prof. Hans Stumbauer, Hamerlingstraße 18, 4020 Linz. Schriftführer: H. O. L. Friedrich Wieser, Kleßheimerallee 100, 5020 Salzburg. Kassier: Prof. Walter Fischer, Tabergerweg 2, 4043 Linz. Schriftleiter: O. St. R. Prof. Alfred Stifter, Hirschgasse 28, 4020 Linz. Leitung der Sektion Pflichtschule: H. S. Direktor Schulrat Hans Gramm, Pelzgasse 13-17, 2500 Baden bei Wien. Leitung der Sektion Lehrerbildung: Prof. Gernot Jüttner, Mus.-päd. Bundesrealgymnasium, Hasnerplatz 11, 8010 Graz. Leitung der Sektion Höhere Schule: Prof. Ernst Bauernfeind, Hasengasse 60/16, 1100 Wien. Leitung der Sektion Höhere technische Lehranstalten: Prof. Dr. Georg Reitter, Hagenstraße 50/II, 4020 Linz. Landesredaktionen: Wien: Dozent Prof. Richard Kladiva (auch Beiträge des Vereines musischer Erzieher Österreichs), Prof. Karl Kreutzberger, Prof. Heinz Kitzler, Raimund Eckel, Dr. Charlotte Huber, Prof. Dr. Ludwig Hofmann, Prof. Berta Ernst. — Niederösterreich: Prof. Karl Schröpfer, Vs. Dir. Wilhelm Ergelmayer, Prof. Erwin Kaudela, Prof. Hermann Wennig. — Oberösterreich: Prof. Hannes Haybäck, Prof. Helmut Huber, Prof. Franz Korger, Vs. Dir. Rudolf Huber, Maria Christine Stumbauer, Heribert Scheer. — Salzburg: Prof. Matthias Herbst, Prof. Gustav Seiß, Hs. Dir. Eduard Böhler, H. Baurecht, Hofrat F. I. i. R. Alois Schmiedbauer. — Tirol: Prof. P. Prandstetter, Prof. Herta Lischke, Prof. Raimund Belcic, Adolf Luchner. — Vorarlberg: Prof. Hermann Kraus, Prof. Franz Pachner, Prof. Alfons Kräutler, Arthur Schelling. — Steiermark: Prof. Gernot Jüttner, Fachinsp. Prof. Dr. Franz Jokesch, O. St. R. Prof. Karl Lischka, Prof. Josef Schneeweiß, Bezirksschulinsp. Wilhelm Pierzl, V-Dir. Günther Mohr. — Kärnten: Prof. Egon Wucherer, Prof. W. Grohar, Prof. Siegfried Tragatschnig, Prof. Hans Hetzendorfer, O. St. R. Prof. Frühling, HL Karl Moser. — Burgenland: Prof. Elfriede Ettl, Bez.-Schulinsp. Hermann Stocker, O. St. R. Prof. Franz Simon.

Typographische Gestaltung: Ing. Günther Plass.

Eigentümer und Verleger: Österreichischer Bundesverlag, Schwarzenbergstraße 5, 1010 Wien. — Herausgeber: Bund österreichischer Kunst- und Werkerzieher, Schriftleiter O. St. R. Alfred Stifter, Hirschgasse 28, 4020 Linz. — Für den Inhalt im Sinne des Pressegesetzes verantwortlich: Pof. Dr. A. F. Rottensteiner, Schwarzenbergstraße 5, 1010 Wien. — Druck: Druckerei und Zeitungshaus J. Wimmer Gesellschaft m. b. H. & Co., Promenade 23, 4010 Linz. — Jahresabonnement für Mitglieder (4 Hefte): S 50.—. — Einzelbezug für Nichtmitglieder: S 20.—.

Tradition und Evolution in den Mal- und Zeichenklassen des Landesjugendreferates Wien

Im Jahre 1956 setzte sich die damalige Leiterin des Landesjugendreferates Wien, Frau Professor Dr. E. Rauser, mit dem Verfasser dieses Beitrages in Verbindung, um sich mit ihm über die geplante Errichtung von einigen Mal- und Zeichenkursen zu beraten, für die er als pädagogischer Berater fungieren sollte. Sie war seinen kunsterzieherischen Bestrebungen seit langem mit Interesse gefolgt und teilte seine Auffassung, daß das erzieherische Potential des freien Malens und Zeichnens unter dem ausschließlich ästhetischen Aspekt nicht auszuschöpfen sei und daß sich daher auch die Betreuungsarbeit in den Kursen nicht auf diesen werde beschränken dürfen. Auf jeden Fall sollte an die Ergebnisse der Arbeit F. Cizeks angeknüpft und die verpflichtende Tradition seiner „Jugendkunstklasse“ in zeitgemäßer Weise fortgeführt werden.

F. Cizek war zu den Überlegungen, die schließlich zur Gründung seiner Klasse (1897) geführt hatten, bekanntlich durch eine mehr oder weniger zufällige Entdeckung veranlaßt worden, für die die Disposition damals freilich förmlich in der Luft lag. Es war die Zeit der reformpädagogischen Bewegung, die allenthalben mit Begeisterung und Tatkraft für das Recht des Kindes auf seinen eigenen Lebensstil eintrat und für den Bereich der künstlerischen Erziehung bald danach in den drei großen Kunsterziehungstagungen zu Dresden (1901), Weimar (1903) und Hamburg (1905) ihren historischen Niederschlag fand.

Auf seinem täglichen Schulweg von Währing in die Innere Stadt war F. Cizek aufgefallen, daß die Zeichnungen, die die Kinder in Währing auf Planken und Gehsteigen anbrachten, denen in dem angrenzenden Hernals genau glichen und überdies: daß sie in beiden Fällen völlig anders geartet waren als die Zeichnungen, die die gleichen Kinder in der Schule hervorbrachten. Den frei entstandenen Zeichnungen verliehen Ursprünglichkeit, Lebendigkeit und Drastik des Ausdrucks eine unmittelbare Überzeugungskraft; mit ihnen verglichen, wirkten die Schulzeichnungen dürftig und nüchtern, ungekonnt und steril.

Wenn F. Cizek, erst an der Schwelle des folgenden säkularen Wandels stehend, das alles noch nicht mit der vollen Klarheit sah, die heute über diesen Sachverhalt herrscht, so dürfte er den-

noch einer der ersten überhaupt gewesen sein, die des Phänomens der Kinderzeichnung als einer bis dahin unverstanden gebliebenen Manifestation menschlicher Seelenfrühe ansichtig geworden und von ihrer inhaltlichen und gestaltlichen Evidenz aufs tiefste betroffen worden sind.

Ungefähr um die gleiche Zeit (1895) hat G. Hauptmann den Ersten Engel in „Hanneles Himmelfahrt“ sagen lassen: „Wir bringen ein erstes Grüßen / durch Finsternisse getragen. / Wir haben auf unseren Schwingen / ein erstes Hauchen von Glück...“ Ein ähnliches Empfinden hat F. Cizek, auch noch in späteren Jahren, der Kinderzeichnung gegenüber erfüllt. Urgrund der Seele (R. Ott) war sichtbar geworden, auch für F. Cizek, dessen war er von Anfang an gewiß, wenn ihm auch vielleicht erst das Buch von A. v. Scheltema, Die geistige Wiederholung, 1937, auf das er in dieser Zeit immer wieder zu sprechen kam, die volle, wissenschaftlich fundierte Gewißheit darüber gegeben haben mag.

Von den zahlreichen Äußerungen, mit denen F. Cizek seine didaktische Einstellung zu dem Phänomen der spontanen Kinderzeichnung zu formulieren versucht hat, sind besonders zwei allgemein bekannt geworden: „Nichts lehren, nichts lernen – wachsen lassen aus der eigenen Wurzel“ und „Der beste und unschädlichste Lehrer ist die Arbeit selbst“. Die beiden Sätze, deren geistesgeschichtlicher Zusammenhang mit der Pädagogik vom Kind aus offensichtlich ist, sind, ebenso wie diese selbst, immer wieder dahin mißverstanden worden, daß man das Kind grundsätzlich – und nicht: zunächst einmal, fiktiverweise – sich selbst überlassen und auf jegliche Einflußnahme auf sein Tun verzichten solle. Daß F. Cizek selbst es niemals so gehalten hat, weder in seinen ersten Jahren noch in seiner späteren Zeit, hat man erstaunlicherweise übersehen, obwohl sich seine ganze, an Spannungen so reiche Entwicklung als Kunsterzieher nachgerade an diesem Problem und seinem jahrzehntelangen Suchen nach einer Lösung dafür vollzogen hat. Sein Nachlaß, in mehr als 70 Kisten vom Kulturamt der Stadt Wien treuhänderisch verwahrt, legt trotz seiner Unvollständigkeit davon eindrucksvoll Zeugnis ab.

Worum es F. Cizek dabei ging, war, ein Verfahren zur Förderung des Kindes zu finden, das dessen entwicklungsbedingten Dispositionen *gemäß* war, nicht zu ihnen in Widerspruch stand wie die damalige Schulmethode und sich trotzdem nicht auf die Verwirklichung *veranlagter* Fähigkeiten beschränkte. Es sollte dem Kind vielmehr von diesen Anlagen aus noch einen weiteren Bereich bildnerischer Werte zugänglich machen, zu denen es zwar in der Regel nicht von selbst den Weg fand, die aber dennoch, wenn sie erst einmal in seinen Gesichtskreis getreten waren, sich ihm auch innerlich erschlossen, ohne daß dadurch die Erlebnishaltung der Phase als Ganzes gefährdet würde. Daß er ein solches Verfahren, zumindest in seinen Grundzügen, schließlich auch wirklich gefunden hat, dürfte kaum zu bezweifeln sein. Gewisse Arbeiten aus seinem Schülerkreis wären ohne das nicht zu verstehen. Schriftliche Aufzeichnungen darüber sind dem Verfasser nicht bekannt, könnten sich aber in dem erst z. T. geordneten Nachlaß noch immer finden. Manches läßt sich wohl von den Arbeiten selbst ablesen, volle Klarheit könnte erst eine planmäßige Untersuchung schaffen. Wie viele und welche von diesen bildnerischen Werten sich die Kinder wirklich zu eigen machen konnten, d. h. was davon in ihr eigenes bildnerisches Vermögen einging und für ihr *spontanes* Schaffen verfügbar wurde, darüber hat sich F. Cizek zwar immer wieder Gedanken gemacht; ob er zu einer endgültigen Ansicht darüber gelangt ist, entzieht sich gleichfalls der Beurteilung durch den Verfasser, der infolge seiner Einberufung zum Wehrdienst im Frühjahr 1938 und durch die nachfolgende Kriegsgefangenschaft seinen Kontakt mit F. Cizek verloren hat. Das Buch, das F. Cizek zu schreiben vorhatte und das über alle diese Fragen Aufschluß geben sollte, ist allerdings niemals geschrieben worden; nur etliche Vorarbeiten dafür sind in seinem Nachlaß zu finden.

Unter diesen Umständen ist es begreiflich, daß die weitere Entwicklung kaum irgendwo an theoretische Erkenntnisse F. Cizeks anknüpfen konnte. Die wichtigsten Impulse gingen von seinen Arbeiten aus, die durch zahlreiche Ausstellungen auch im Ausland bekanntgeworden waren. Das Angebot O. Glöckels, im Rahmen

der damaligen Schulreform die Neugestaltung des Zeichenunterrichtes zu übernehmen, hat F. Cizek bekanntlich ausgeschlagen. Über die Gründe dafür gehen die Meinungen auseinander. Er hat damit der Übertragung dieses Auftrages an R. Rothe den Weg geebnet, der wohl manches, aber leider nicht das Wesentliche von ihm übernommen hat und in den folgenden Jahren auf das österreichische Schulzeichnen, vornehmlich in Wien, einen beträchtlichen Einfluß ausübte.

Die ausgereiftesten Einsichten F. Cizeks, die seiner Spätzeit, sind nur noch einem kleinen Kreis bekanntgeworden; von 1939 an haben auch die äußeren Verhältnisse das Ihre dazu beigetragen.

Die „Jugendkunstklasse“ selbst verlor in ebendem Maße, in dem die Errungenschaften ihres Begründers allgemeiner bekannt wurden und z. T. auch in die Lehrpläne Eingang fanden, zunehmend an Aktualität und Bedeutung. Sie wurde schließlich noch während ihres Bestehens zu einer historischen Institution, die ihre Anerkennung als solche auch durch die Errichtung einer entsprechenden Gedenkstätte im Historischen Museum der Stadt Wien ehestens finden sollte.

Wie bei dieser Lage der Dinge die Fortführung dessen, was F. Cizek begonnen hatte, zu gestalten sein würde, war nicht leicht auszumachen. Die Arbeit einfach dort wieder aufzunehmen, wo sie durch die Schließung der Klasse (1955) abgebrochen worden war, erwies sich als unmöglich. Dazu war der Wandel, der sich bis dahin in den gesellschaftlichen Verhältnissen, im Bildungsverständnis und nicht zuletzt auch in den Anschauungen über die Kunst vollzogen hatte, zu groß. Nicht aus der Rückschau, von den Gegebenheiten der Gegenwart her, mußten die Gesichtspunkte gefunden werden, die der Arbeit in den Malklassen zugrunde zu legen waren.

Fest stand, daß an die Stelle der exklusiven „Jugendkunstklasse“ die *offene* Malklasse zu treten hatte, die *jedem* Kind zugänglich war, das sich dafür interessierte. Doch auch der Begriff „Jugendkunst“ konnte nicht weiterhin in dem Sinn verstanden werden, den F. Cizek ihm gegeben hatte, ja, es war fraglich geworden, ob er überhaupt noch zu Recht bestand. Zahlreiche und gewichtige Stimmen haben sich schon früh dagegen ausgesprochen.

„Was in der Zeichnung des Kindes als schöpferisch sich auslebt, kommt nicht von der *Individualität* des Kindes her, sondern von den Kräften seiner typischen Entwicklungslage und von ererbten Fähigkeiten. Der Ausdruck des Schöpferischen erscheint aber erst dort als Kunst, wo er bewußt in den Dienst der *Persönlichkeit* gestellt wird.“ (R. Heymann.)

„Daß Kinderzeichnungen für uns ästhetische Erlebnisse werden können, hängt ohne Zweifel mit... der modernen Kunst zusammen, die unseren Blick für die Schönheit des Ursprünglichen öffnete. Sie öffnete uns aber auch ein Reich des Naturschönen, das uns bis dahin verschlossen war – die Welt der Kristallformen, der Mikroorganismen... In dieses Reich des *Naturschönen* gehört auch die Kindermalerei als ein natürliches Entwicklungsphänomen.“ (W. Grözinger.)

„Entgegen der allzu schnellfertigen Parallelsetzung kindlicher und künstlerischer Leistungen, die an dem Schlagwort von der Kunst des Kindes orientiert sind, kann nicht scharf genug betont werden, daß das Kind *keine Kunstwerke* formt und auch nicht irgendwelche künstlerische Vorformen liefert. Aber es *gestaltet* – freilich in einer anderen Weise und auf Grund anderer Voraussetzungen als der Künstler.“ (G. Mühle.)

Überlegungen wie diese geben sicher zu denken. Sie gehen indes alle von einem Verständnis von Kunst und künstlerischem Schaffen aus, das schon seit langem nicht mehr Allgemeingültigkeit beanspruchen darf, am wenigsten für die Kunst unserer Zeit, von der man doch gewiß nicht sagen kann, daß sie in jedem Fall in einer grundsätzlich anderen Weise und auf Grund ganz anderer Voraussetzungen gestaltet als das Kind. Dafür einige Hinweise:

„Man muß zeitlebens so sehen können, wie man als Kind die Welt ansah, denn der Verlust dieses Sehvermögens bedeutet gleichzeitig den Verlust jedes originalen Ausdrucks.“ (H. Matisse, 1869 bis 1954.)

„Wenn bei meinen Sachen manchmal der Eindruck von Primitivität entsteht, so erklärt sich das aus meiner Disziplin“, die Mittel der Bildsprache „zu reduzieren... Die Kinder können es auch, und es steckt Weisheit darin, daß sie es können.“ (P. Klee, 1879–1940.)

„Das originale Produzieren beruht nicht auf vergleichbarem Können, der originale Künstler kann

in diesem Sinn nichts.“ (W. Baumeister, 1889 bis 1955.)

„Mein Instinkt sagt mir, daß ich alles in mir selbst finden muß, wenn es dazu bestimmt sein soll, für die ganze Breite meiner eigenen Entwicklung wirksam zu werden.“ (H. Hofmann, geboren 1880.)

„Die Strukturen meiner Bilder sind die Struktur meines Bewußtseins.“ (E. Vedova, geb. 1919.)

„Meine Malerei ist keine Kunst. Sie ist einfach etwas, das ist.“ (J. Pollock, 1912–1956.)

„Die Bedeutung des Bildes liegt allein in seiner organischen Evidenz.“ (C. Bryen, geb. 1907.)

Man könnte die Reihe solcher Bekenntnisse nahezu beliebig lang fortsetzen.

Von diesen Äußerungen her erscheint die Frage nach dem Kunstcharakter der Kinderzeichnung gewiß in einem anderen Licht – beantwortet wird sie freilich von ihnen nicht, doch es tut der Sache, um die es hier geht, keinen Abbruch, im Gegenteil – die offene Lage kann ihr nur zugute kommen. Sie ermöglicht, der Kinderzeichnung aus der geistigen Situation der Zeit heraus gerecht zu werden und auch ihren Auftrag im Dienst der Erziehungshilfe entsprechend zu bestimmen, ohne daß ihre Eigenständigkeit dafür preisgegeben werden müßte.

Die Kinderzeichnung ist, was sie ist, und muß als eben das auch zum Gegenstand der bildnerischen Arbeit gemacht werden. Die Möglichkeiten ihrer Vervollkommnung liegen *in* ihr und können nur von da her realisiert werden – und selbst zwischen den *Mitteln*, die sich hiefür als geeignet erweisen, und den betreffenden Anlagen des Kindes besteht noch eine gewisse vorgegebene Affinität.

Um auf den Ablauf der geistigen *Entwicklung* des Kindes Einfluß zu nehmen, stehen der Erziehung, auch der bildnerischen Erziehung, im wesentlichen nur indirekte Maßnahmen zur Verfügung: Schaffung von günstigen Umweltbedingungen, Ausschaltung störender Einflüsse u. a. m. Die eigentliche Förderungsarbeit vollzieht sich im Bereich der *Entfaltung*.

„Entfaltung geschieht aus einer Tiefe, aus einem Wurzelgrund heraus, als ein Sich-Eröffnen und Aus-sich-Heraustreten in vielfacher Richtung und Hinsicht. Das Bild echter Entfaltung ist das Bild einer sich öffnenden und ihr Inneres offenbaren-

den Blume. Die Entfaltung im seelischen Bereich hängt ab von Verständnis, Liebe und Geborgenheit. Sie setzt echte Eingebettetheit voraus, und nur aus dieser Eingebettetheit heraus kann voll sichtbar werden, was an Anlagen, Möglichkeiten, Fähigkeiten – und Nöten in der Tiefe liegt und nach außen drängt. Dieses Drängen nach außen, nach Darstellung im Äußeren, manifestiert sich in Freude und freudeerfülltem Tun, und so ist Freude der lebendigste Ausdruck der Konformität von Innen und Außen.“ (Nach J. Drechsler.)

Wenn dieser Drang nach Auswirkung des eigenen Wesens sich nicht positiv entfalten kann, nimmt er leicht destruktiven Charakter an, denn „Mangelerlebnisse (Frustrationen) rufen im Menschen Aggressionen hervor, Wut über Enttäuschung, über Verzichte und versäumtes Leben“. (B. Leuner.)

Die internationalen Studentenkrawalle unserer Tage wurden vielfach von da her verständlich zu machen versucht. Auch der bekannten These C. G. Jungs, daß nicht Vollkommenheit, sondern Vollständigkeit gelebten Lebens und vollzogenen Tuns die entscheidende Vorausset-

zung für erfülltes menschliches Dasein ist, kommt in diesem Zusammenhang grundsätzliche Bedeutung zu.

„So, wie das Kind in der Kindheit die Welt erlebt, so meint es nachher, daß sie sei.“ (A. Jores.)

Schon diese flüchtigen Überlegungen dürften erkennen lassen, daß die Funktion einer *Wesenspflege* des Kindes, die sich von da her für die bildnerische Erziehung ergibt, nicht einfach als eine zusätzliche, deren eigentlichen Zielsetzungen fremde Verpflichtungen verstanden werden kann. Sie stellt vielmehr eine wichtige *Voraussetzung* für ihre eigentlichste Arbeit dar, wenn diese sich nicht auf den rein formalen Bereich beschränken und auf jede tiefere Anteilnahme des Kindes verzichten will.

Für die *Klassen* tut sich von da her jedenfalls ein weites Feld für eine Betätigung auf, die, *indem* sie ihr bildnerisches Anliegen wahrnimmt, zugleich das Kind *als Kind* in die Obsorge einbezieht – und umgekehrt – und damit das Konzept F. Cizeks auch nach der erzieherischen Seite hin organisch erweitert. Den Lehrern obliegt es, diese Möglichkeiten zu ergreifen.

Maria mit dem Kind; farbige Zeichnung mit dem Borstenpinsel,
Elisabeth, sechs Jahre

Byzantinisches Mosaik, Palermo, 12. Jh.

Über den künstlerischen Wert der Kinderzeichnung

Bei der Betrachtung von eigenständigen Kinderzeichnungen lassen sich Formbeziehungen feststellen, die als Frucht des Ganzheitssehens des Kindes zu werten sind. Da in diesem Ganzheitssehen der Keim der eigentlichen künstlerischen Form beschlossen liegt, offenbart die Formanalyse einer solchen Kinderzeichnung die elementaren Grundlagen des bildhaften Formgeschehens.

Das Kind erschafft sich in einer ersten geistigen Anstrengung eine „Zeichensprache“, in der es „zeigt“, wie es das, was ihm begegnet, anschauend begreift. Es vollbringt in frühestem Alter eine bewundernswerte Leistung, in der es sich als geistiges Wesen entdeckt und ausweist: Es erschafft sich die *Figur*, eine zusammenhängende anschauliche Vorstellung, einen ganzheitlichen „Überblick“ über die Dinge seines Erlebnisbereiches, soweit ihn die kindliche Auffassungs- und Anschauungskraft zu geben vermag. Dieses schöpferische Grundverhältnis des erwachenden menschlichen Geistes zur Welt ist künstlerisch schlechthin.

Aber gerade diese Gemeinsamkeit in der Grundhaltung von Kinderzeichnung und Kunstwerk

erfordert auch die Darstellung ihrer natürlichen Verschiedenheit im besonderen:

Obwohl beim Kind eine klare figurale Konzeption vorhanden ist, kann es seine Gestaltungsarbeit doch nicht so weit bewußt kontrollieren, lenken und verdichten, daß es zu einer völligen Beherrschung des Formgeschehens gelangte, denn die kindliche Gestaltungskraft vermag ihm nicht jene letzte Geschlossenheit und Bestimmtheit zu geben wie der Künstler. Daher ist der Aufbau einer Kinderzeichnung bei aller Ursprünglichkeit der Erfindung selten völlig bruchlos, das heißt mit gleicher Gestaltungskonsequenz durchgehalten. Dies ist natürlich und im Wesen der Kinderzeichnung als einer Äußerung sich erst entwickelnder Geistigkeit beschlossen. Dem Schaffensprozeß fehlt noch die nötige Reflexion, um die Erkenntnisse aus der Gestaltung zusammenzufassen und die folgenden Gestaltungswürfe darauf aufzubauen. Jeder „Fortschritt“ in der Kinderarbeit bezeichnet als spontane Äußerung einen bestimmten Punkt im normalen Ablauf der kindlichen Anschauungsentwicklung, in deren Verlauf die eingesetzten Mittel und figuralen Zusammenhänge wohl reicher werden (E. Kornmann weist



dieses natürliche Umfassenderwerden der Anschauungs- und Gestaltungskraft in seiner Darstellung der verschiedenen „Stilstufen“ hinlänglich nach), doch ist dabei nicht zu übersehen, daß das Differenzierungsvermögen ab einer gewissen Altersstufe fast durchwegs mit einem Verlust an Einheitlichkeit Hand in Hand geht, da das Kind die Fülle der Relationen geistig nicht mehr zu bewältigen und in die figurale Einheit zu binden vermag. Schließlich löst eine „Eroberung“ der Wirklichkeit durch projektiv-naturalistische Darstellungsweisen die einheitlich-figurale Anschauungsbildung fast völlig ab, und beim Erwachsenen fehlt häufig jedes Gefühl für die Figur. Zu diesem Verlust der Figur, an dessen Folgen der heutige Mensch mehr leidet, als er glaubt und weiß, tragen die Umwelteinflüsse wesentlich bei. Noch nie war der Mensch und im besonderen das Kind einer so erdrückenden Flut des Ungestalteten ausgesetzt wie heute (Spielsachen, Bilderbücher, Plakate, Zeitungen, Fernsehen, Film...). Der Zugang zum anschaulichen Begreifen und Erleben der Umwelt wird durch eine unübersehbare Menge visueller Schablonen blockiert, deren brutale Formlosigkeit und geistige Leere erschreckend ist. Das für die Einflüsse der Umwelt hochempfindliche Kind hat in den seltensten Fällen die kritische Kraft, eine qualitative Auslese zu treffen oder sich davor abzusichern. Auch die Kunst unserer Zeit ist ohnmächtig und bietet kein Refugium. Ihre anarchische Situation ist das treue Spiegelbild eines Menschen ohne „innere Figur“. Sie macht die allgemeine Verwirrung vollständig, indem sie die Formlosigkeit und das Chaos zum „künstlerischen“ Bekenntnis und Ziel erhebt. Selbst aufrichtige Bemühungen um einen Zugang zur schöpferischen Arbeit werden vom Zeitgeist erstickt. Der Keim dieser völligen Desorientierung der Anschauung liegt tief in der Grundeinstellung des heutigen Menschen zur Welt. Man scheint es gar nicht mehr als notwendig und sinnvoll zu empfinden, eine klare Anschauung der Welt zu gewinnen, sich – im ursprünglichsten Sinn des Wortes – ein *Bild* von ihr zu machen. Der Anspruch unserer Zeit legt das Hauptgewicht auf die begrifflich-abstrakte Interpretation der Wirklichkeit, die ihre maximale technisch-materielle Beherrschung erlaubt. Der junge Mensch wird daher schon durch eine einseitige Schulausbil-

dung vom Bildhaften zum Abstrakten hingedrängt. Diese flüchtige Situationsskizze wirft ein Licht auf den fortschreitenden Verlust an bildender Kraft, der das Kind mit zunehmendem Alter betrifft, der unaufhaltbar ist, wenn man das Kind „unbeeinflusst“ seiner „eigenen Entwicklung“ überläßt.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen Kinderarbeit und Kunstwerk besteht im naturgemäßen Fehlen einer Tradition in der kindlichen Gestaltung, während sie jedes Kunstwerk mehr oder weniger aufweist. Die allgemeinen Gesetzmäßigkeiten und Ähnlichkeiten der Anschauungsbildung, die Kinderarbeiten gleicher „Stilstufe“ verbinden, entstehen nicht durch Weitergabe eines Formgutes, wie es eine Künstlergeneration der folgenden als Erbe hinterläßt, sondern durch den spontanen Ablauf der natürlichen geistigen Reifung, wie ihm jeder heranwachsende Mensch in ähnlicher Weise unterliegt. Jedes Kind beginnt von vorne.

Gerade die Tradition ist aber ein wesentlicher Faktor der bildenden Kunst. Der reife Künstler hat die Möglichkeit und Fähigkeit, die Erfahrungen seiner Vorgänger zu erwerben, sie zu bereichern und das Gut weiterzugeben. Er kann seine Gestaltung weiterführen, sobald er im Besitz der allgemeinsten geistigen und künstlerischen Grundlagen seiner Vorgänger ist. Nur über große Zeiträume hinweg wurden so hochdifferenzierte Gestaltungsstufen erreicht wie z. B. in der reifen Kunst der Antike oder Renaissance. Die Frühepochen, am Anfang einer geistigen Entwicklung stehend, sind immer bescheiden in den Mitteln und in der Differenzierung, stehen aber an Einheit und an Ausformung der eigenen Entstehungsbedingungen den klassischen Epochen in nichts nach, sondern übertreffen sie darin sogar häufig.

Das Kind beginnt allein und in der Beschränktheit seiner unreifen geistigen Kraft sein „Haus“ von Grund auf zu bauen. Daher muß es klein und unvollständig bleiben. Doch es steht am *Anfang*: Seine Imagination gewinnt in der Unmittelbarkeit des ersten Gegenübertretens eine Ursprünglichkeit und Kraft der Erfindung, die auch den reifen Künstler wie ein verlorenes Paradies anmutet.

Schließlich drängt sich noch die Frage auf, ob in der Kinderzeichnung nicht auch Elemente lie-

gen, die im Kunstwerk völlig fehlen, die Ausdruck eines spezifischen geistigen Hintergrundes sind, der beim Erwachsenen grundsätzlich anders ist. Sicher sind manche geistigen Voraussetzungen und psychischen Impulse des kindlichen Zeichnens so einmalig, daß sie eine Vergleichung mit dem Kunstwerk grundsätzlich in Frage stellen können; doch liegen sie außerhalb des Blickfeldes dieser Studie, die das kindliche Zeichnen ausschließlich auf den Grad seiner strukturellen Geschlossenheit und Einheitlichkeit hin untersucht und mit dem Kunstwerk vergleicht.

Zwei Analysen sollen die aufgezeigten Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten von Kunstwerk und Kinderzeichnung anschaulich untermauern. Als Beispiele wurden die Arbeit eines sechsjährigen Mädchens und ein Detail aus einem byzantinischen Mosaik gewählt.

Zunächst eine thematische Betrachtung: Maria ist nicht als Heilige oder Himmelskönigin mit Christus als Gottessohn dargestellt, sondern als Mutter mit dem Kind. Nur die Art der Kleidung hebt die Person der Darstellung aus dem Alltäglichen heraus: der Schleier, das lange Kleid, der weite Ärmel bei Maria und das bis zur Mitte nackte Kind. Offensichtlich ist diese äußerliche Kennzeichnung durch den dem Kind kaum bewußten Einfluß alter Darstellungen dieses Themas entstanden, die das Mädchen einmal gesehen hat. Jedoch ist die Wiedergabe in der vorliegenden Arbeit völlig eigenständig, die Beeinflussung geschah nicht im Sinne einer Vorlage.

Die formale Analyse bestärkt die Annahme, daß das Hauptanliegen dieser Arbeit die Beziehung zwischen Mutter und Kind ist. Die formal dichteste Stelle liegt in jenem Bereich, der thematisch wichtig ist: im innigen Umfassen des Kindes durch die Mutter. Die Arbeit ist in drei Zonen gegliedert: in Kopf Mittelteil mit dem Kind und Rockpartie der Mutter. Der Mittelteil ist rhythmisch und figural besonders klar und sinnvoll gegliedert: in Kopf, Mittelteil mit dem Kind und den übrigen Teilen der Mutter. Der Kopf Mariens ist wohl in den Gesamtumriß und in die Gesamtproportion einbezogen, doch sind die Innenformen von Augen, Nase und Mund nur durch ihre Richtungswerte angegeben und nicht innerhalb einer zwingend zusammenhängenden Figur mit dem Kopf und miteinander verbunden. Beim Ar-

beitsvorgang hat Elisabeth zuerst den Kopf der Mutter ohne Innenformen gezeichnet, dann das ganze Kind, um das Kind den großen Bogen des mütterlichen Armes gezogen und erst anschließend die übrigen Teile der großen Figur um das Kind geschlossen. Die Gestalt Mariens bildet nach rechts eine „Stufe“, auf die das Kind schräg gebettet ist. Armbogen und gestufter Leib der Mutter bringen das Gehalten- und Getragenwerden überzeugend zur Anschauung: Das Kind liegt gleichsam noch in der Geborgenheit des mütterlichen Leibes, die schützende Wölbung des Armes schließt es ein.

Die Richtungszusammenhänge sind sehr ausgeprägt, was an einigen Stellen der Zeichnung besonders deutlich wird: Im Handgelenk der Mutter entsteht ein rhythmisches Zentrum, in dem alle Richtungen zu einem „Stern“ zusammengefaßt, gleichsam gebündelt sind und in dem alle wichtigen Überschneidungen in einem Punkte zusammentreffen. Hier entspringt und schließt sich der Umriß des Kindes und vereinigt sich mit Arm und Rock der Mutter. Die Richtungswerte erfahren in dieser strahlenförmigen Anordnung eine klare Überschaubarkeit und die Umrisse und Raumschichten einen gemeinsamen Bezugspunkt. Dieses Zusammenfassen mehrerer Richtungen, Umrisse und Raumschichten in einem Punkt ist ein allgemeines Merkmal des Gestaltens, das auch das Kunstwerk in besonderem Maße und mit größerer Konsequenz als die Kinderarbeit aufweist.

Der Gesamtumriß von Mutter und Kind, der durch eine Doppellinie als Figur besonders hervorgehoben ist, ist von gleicher Gestaltungsintensität wie der Mittelteil. Beim byzantinischen Mosaik bilden Maria und Christus das Zentrum einer großen Bildkomposition, die aus dem reproduzierten Detail nicht ablesbar ist. Doch genügt hier der Ausschnitt, da ausschließlich jene formalen Zusammenhänge interpretiert werden, die eine gewisse Analogie zur besprochenen Kinderarbeit zeigen, vor allem, was die Verbindung von Mutter und Kind betrifft. Ihre Determination in der Grundordnung der Gesamtkomposition ist nicht berücksichtigt. Wählen wir als Ausgangspunkt die Gestalt des Kindes, so befinden wir uns an einer Schlüsselstelle der Formidee dieses Bildes. Thematisch läßt die aufrechte und ernste Haltung des Kopfes hier zuerst nicht an das

Wickelkind, sondern an die Bedeutsamkeit des Gottessohnes denken, den Maria der Welt als den Erlöser gleichsam wie ein Geschenk entgegenbringt. Nur Größenverhältnis und Kleidung erinnern an das Kindsein. Während der Körper in der Horizontalen der Krippe liegt, biegen sich Hals und Kopf in die Vertikale. Die Gestalt Mariens wiederholt dieses figurale Motiv in einer Gegendrehung. Damit sind die Achsen der Bildkomposition und ihr Schnittpunkt im Bereich des Handgelenkes Mariens gegeben (Vertikale: vom Kopf Mariens über das Kind in den herabhängenden Tuchzipfel; Horizontale: Körper des Kindes bzw. Krippenrand über die Hand zum Knie Mariens). Im Handgelenk finden wir eine ähnliche Bindung von Richtungen, Umrissen und Raumschichten wie bei der Kinderzeichnung, allerdings in einer bewußten und durch Tradition fundierten Setzung. Die fächerförmige Anordnung der Richtungen im Faltenwurf des Mantels ist auf die Orthogonalität der Achsen bezogen und als rhythmisches Motiv durchgehend eingehalten. Der Kreis stellt ein weiteres figurales Grundmotiv dar, besonders der Umrißbildung, das in reichen rhythmischen Variationen des „Gegen- und Miteinanders“ das Formengeschehen prägt. Aus dem fast geschlossenen Kreis des Heiligenscheines Mariens löst sich der Umriß des Kopftuches, aus dem wiederum der Umriß von Kopf und Hals abgeleitet ist. Im Unterschied zur Kinderarbeit sind hier aus den Gegebenheiten des Kopfes die Gesichtszüge in kla-

rer figuraler Folge als Differenzierung entwickelt. Aus der Horizontalen von Kind und Krippe, über den Arm Mariens, zieht ein Bogen bis in die Neigung ihres Kopfes und umfängt das Kind, dessen Heiligenschein die Verbindung mit Maria in mehrschichtiger Weise vollendet.

Wesentlich am Kunstwerk ist die Gestaltungsdimension des Maßstabes als durchgehender klarer Bezug der einzelnen Maßwerte, die in der Kinderarbeit meist gänzlich unbewältigt ist, da sie in ihrem Anspruch die kindliche Gestaltungsproblematik und Gestaltungskraft übersteigt. Betrachten wir z. B. die fast parallelen Falten im Tuchzipfel bzw. seine Gesamtbreite und ihren proportionellen Zusammenhang mit der Gliederung der Krippe, ferner die Hände Mariens und ihre maßstäbliche Ableitung aus der ornamentalen Anordnung des Wickelbundes, so finden wir einen bewußt gesetzten wechselseitigen Bezug der Maßwerte dieser Bildteile.

Diese wenigen Hinweise genügen bereits, um den entscheidenden Unterschied zwischen Kunstwerk und Kinderzeichnung in struktureller Hinsicht deutlich zu machen: Im Kunstwerk komprimiert sich der Gestaltungsprozeß zu einer Vielschichtigkeit und Relationsbreite, die außerhalb der kindlichen Intentionen und Bewältigungsmöglichkeiten liegen. Wohl sind Formansätze im kindlichen Werk vorhanden, doch werden sie nie so umfassend, daß es zu einer Gesamtfassung des Formgeschehens kommen könnte.

Kinder formen in Rinde

Die Methoden in Bildnerischer Erziehung bedienen sich zweifellos vieler neuzeitlicher Elemente, die dem nahezu unerschöpflichen Schaffenskreis vom graphischen bis zum malerischen Ausdruck unserer Kinder entsprechend und dienlich sind. Nicht so gesegnet aber ist die dritte Sparte des Schöpferischen – das Formen und Bilden im eigentlichen Sinn.

Der Kunsterzieher wehrt sich sogar dessen manchmal in der Ansicht, handwerkliche Tätigkeit gehöre zur „Handarbeit“. Das Formen bildet jedoch nicht nur die Ergänzung zu Graphik und Malerei, es ist für diese Voraussetzung.

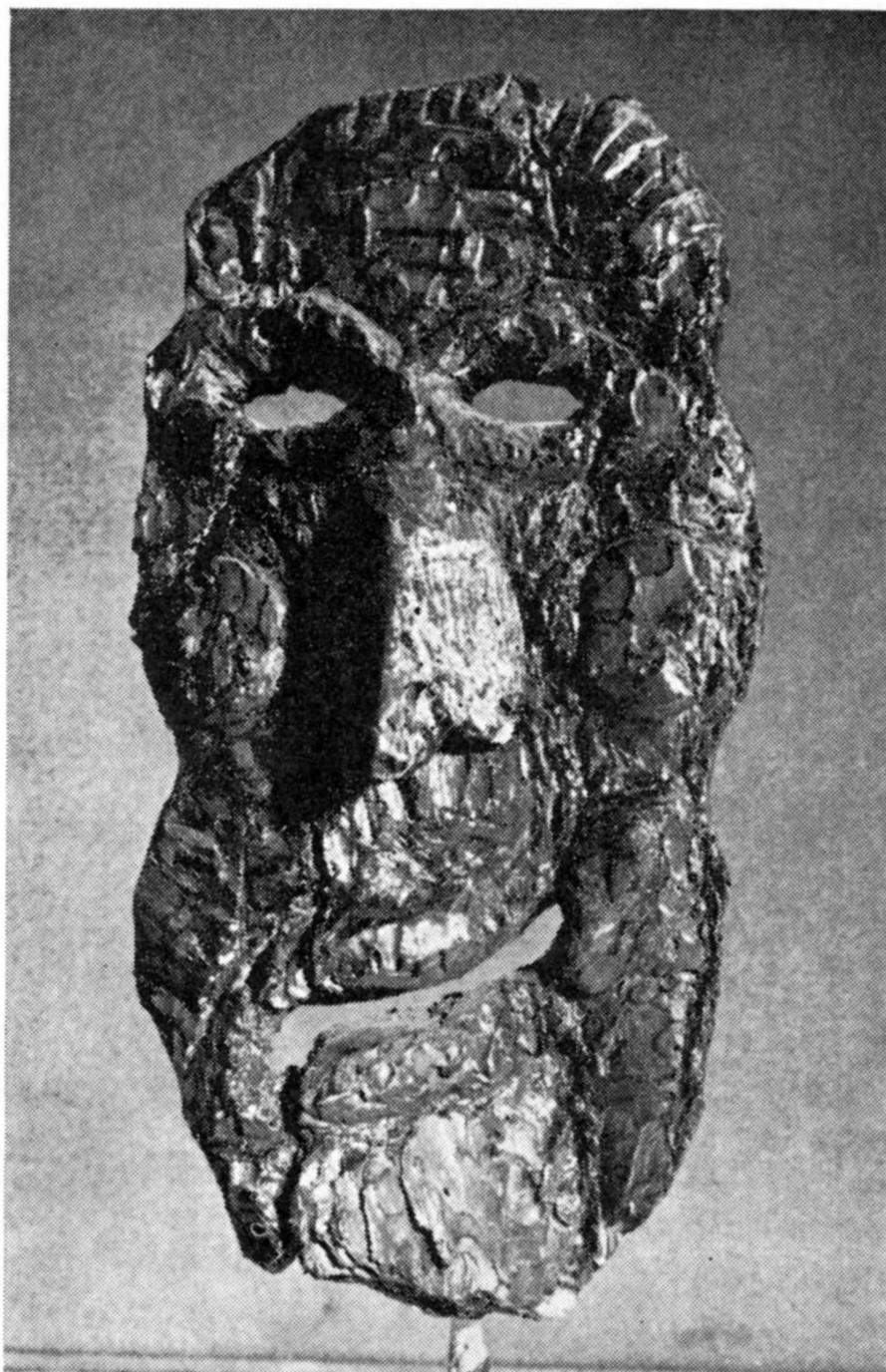
Die Bilder zeigen Arbeiten mit Rinde von Kindern der Volksschuloberstufe (5. bis 8. Schulstufe). *Rinde* ist ein hervorragendes Material für das Gestalten. Die Schüler sammeln mit Begeisterung dicke und eigenwillig geformte Rindenstücke von Kieferstöcken. Mit dem einfachen Taschenmesser läßt diese Rinde sich formen, sie kostet nichts, sie setzt das Unfallsrisiko stark herab, da sie sich in der Hand willig und schmiegsam bearbeiten läßt, sie unterstreicht die zu gebende Form durch ihre natürlichen Hell-Dunkel-Schichten. Der Weg zu einem erfolgreichen Ergebnis ist sehr natürlich:

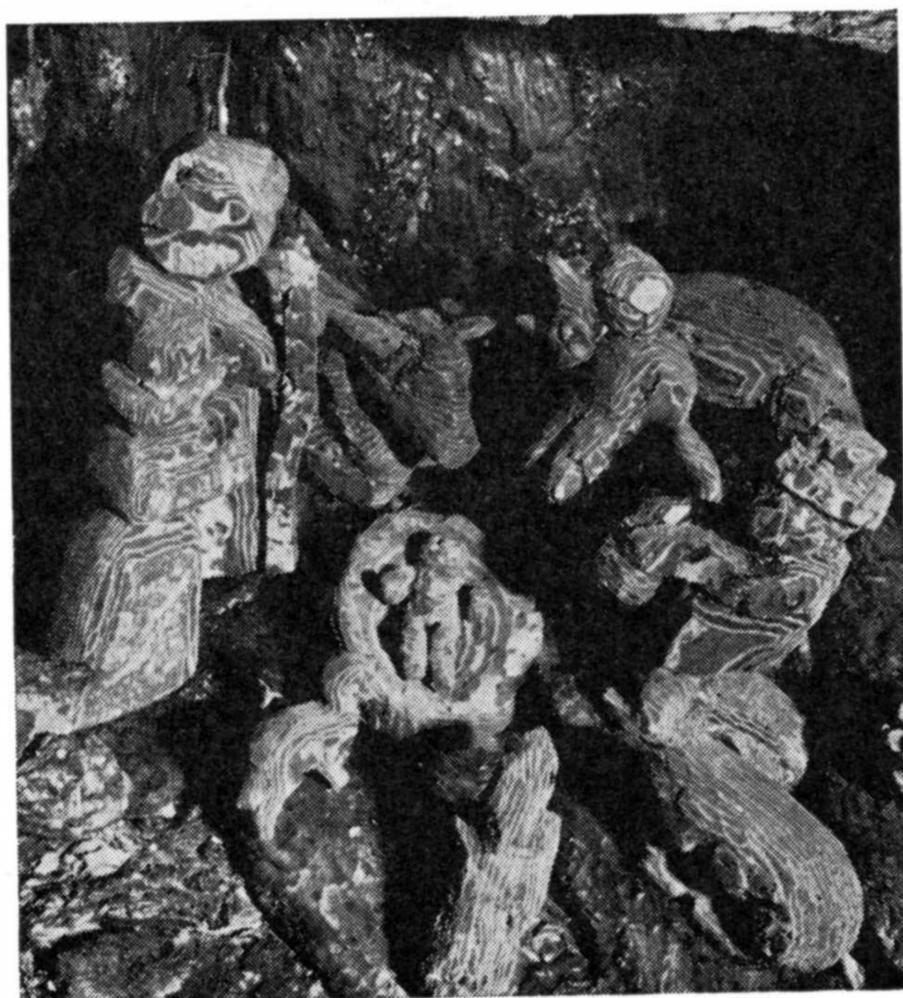
1. Ein interessant gewachsenes Stück wird besprochen: „Wem sieht das Stück ähnlich? – Einem Tier, einem Kopf, einer menschlichen Gestalt u. a.“ – „Wo könnten Kopf, Schwanz, Beine, Ohren, Zähne, Nase usw. herausgefunden werden?“

Mit dem Messer lassen sich Einzelheiten besonders hervorheben. Mit jedem Schnitt wächst die neue Gestalt aus dem Stück heraus.

2. Wir formen ein *Gesicht*. In der Rinde sind Stirne, Nase, Lippen oder das Kinn „eingewachsen“. Sie hat passende Risse, Spalten und Ausbuchtungen. Ähnlich einem Pinsel streichen wir mit dem Messer die wichtigsten Teile aus dem Stück heraus.

3. Die *Krippe* bildet ein Idol der Schaffensfreude und der Phantasie. Die großen Rindenstücke eignen sich herrlich zur Formung des Stalles. In der „Felsengrotte“, durch farblosen Lack stark gedunkelt, heben sich die Gestalten um die Geburt des Christkinds gut ab. Ohne große Hemmungen, durch Innigkeit und Ehrgeiz angespornt, entstehen schreitende, sitzende, stehende und kniende Figuren.





Grundsätzliches zu Linolschnitten meiner Schüler

Die Kunst entstand gleichzeitig mit dem Menschen; ohne sie hätte er nicht existieren können. Um die Tiere, die er jagen mußte, zu bezaubern, malte er sie auf die Wände der Höhlen. Er zauberte, das heißt, er malte, ritzte, formte, tanzte usw., um sich vor bösen Geistern zu schützen und von ihnen zu befreien. Der Urmensch war wirklich ein großer Zauberer. Aber nicht die Tiere verzauberte er, nicht die Umwelt beeinflusste er durch sein Tun, sondern sich selbst; indem er sichtbar machte, verlor er seine Ängste.

War die Kunst schon vor Zehntausenden von Jahren für den Menschen eine Lebensnotwendigkeit, so hat sie für den Menschen von heute noch immer ihre Bedeutung. Die magischen Kräfte der Kunst haben schon in der Urzeit den Menschen verändert, ihn stärker und mutiger gemacht. Diese Tatsache muß uns Kunsterziehern zu denken geben. Wir wissen, daß das Kind in seiner Entwicklung eine ähnliche magische, schöpferische Periode durchmacht, in der es zeichnen, malen und gestalten muß, um die Eindrücke der Umwelt zu verarbeiten und um sich innerlich frei zu machen. Es arbeitet, ohne es zu wissen, an seiner eigenen Persönlichkeit, an seinem eigenen Ich. Diese Erkenntnis zeigt uns auch schon, wie wir an das Kind herankommen (als Kind bezeichne ich auch den Oberstufenschüler). Wir helfen ihm, die Ängste zu überwinden, unter denen es leidet. Wir müssen ihm den Glauben an sich selbst geben und daran, daß es genug Kraft besitzt, seine Angst vor dem Werk, vor dem Neuen zu überwinden. Man muß förmlich um jedes Kind ringen. Dies bedeutet, daß wir zu dem Kind in einer Sprache sprechen, die es versteht, nicht belehrend oder von oben herab, nicht autoritär, aber auch nicht verniedlichend; es muß spüren, daß wir es ernst nehmen und ehrlich zu ihm sind. Das alles geht natürlich Hand in Hand mit der Korrektur der Arbeit vor sich. Nur wenn das Kind spürt, daß wir es gernhaben und es anerkennen, wird es alle Kräfte in sich mobilisieren und innerlich frei werden; damit schaffen wir aber auch schon die Voraussetzung für das schöpferische Gestalten. Solche Aussprachen geben dem Schüler, aber auch dem Lehrer viel. Es entstehen menschliche Beziehungen, die die Voraussetzung für ein hohes Niveau der Gesamtklassenleistung sind.

Hat der Schüler einmal eine Leistung vollbracht, die er sich selbst nicht zugetraut hätte, so erlebt er das herrliche Gefühl, durch die schöpferische Arbeit über sich selbst hinausgewachsen zu sein. Dieses Gefühl überträgt sich wiederum auf den Lehrer; ja, es entsteht tatsächlich eine Wechselwirkung – vom Lehrer auf den Schüler, vom Schüler auf den Lehrer. Da er sich bei der Korrektur mit dem Menschen im Schüler *und* mit der künstlerischen Gestaltung beschäftigt, entzündet er auch seine eigenen schöpferischen Kräfte.

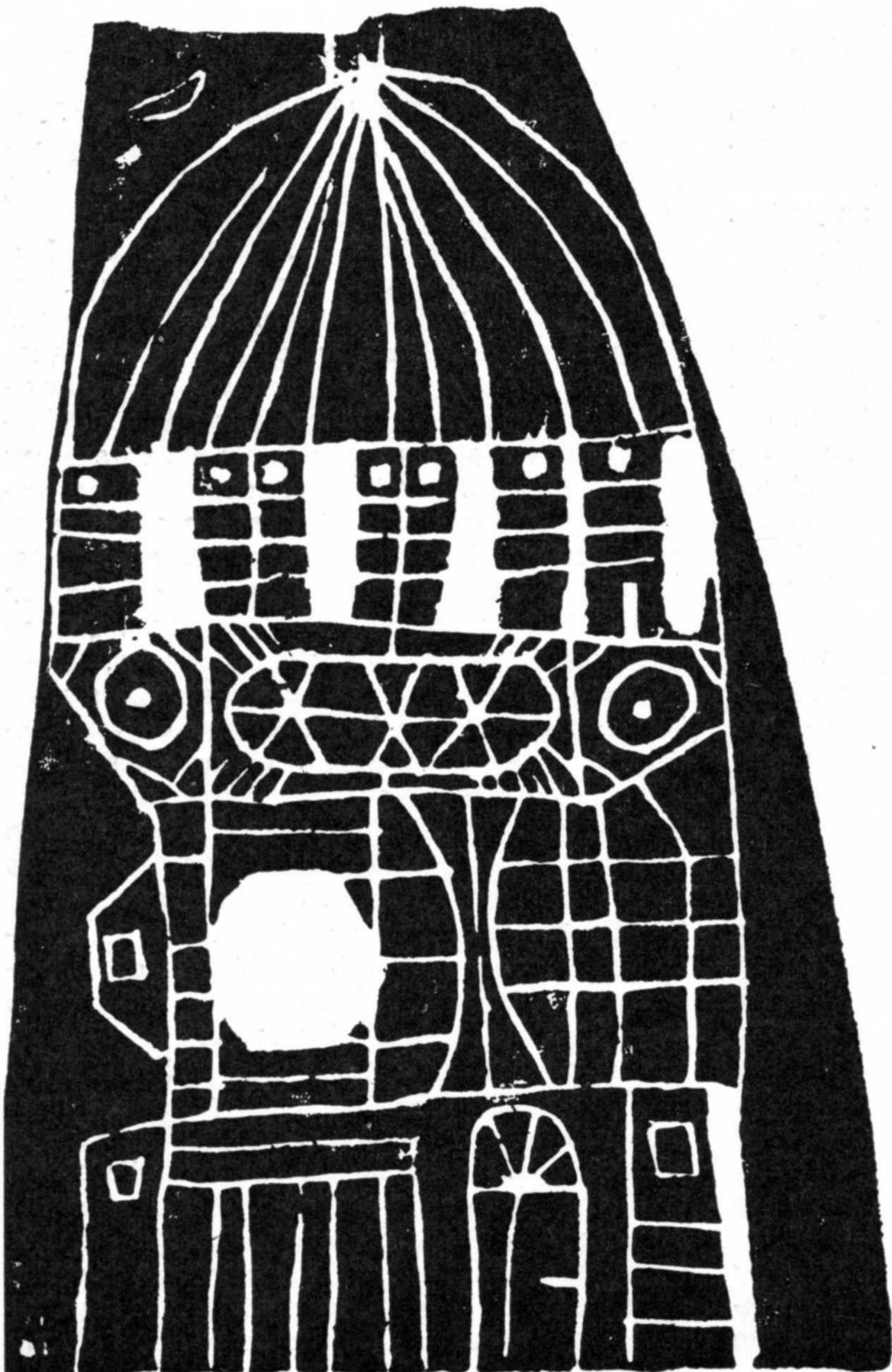
Die bildnerische Erziehung ist Erziehung des Menschen durch die Kunst, d. h. Erziehung zur Kunst von innen und nicht vom Formalen her. Es geht hier um den ganzen Menschen.

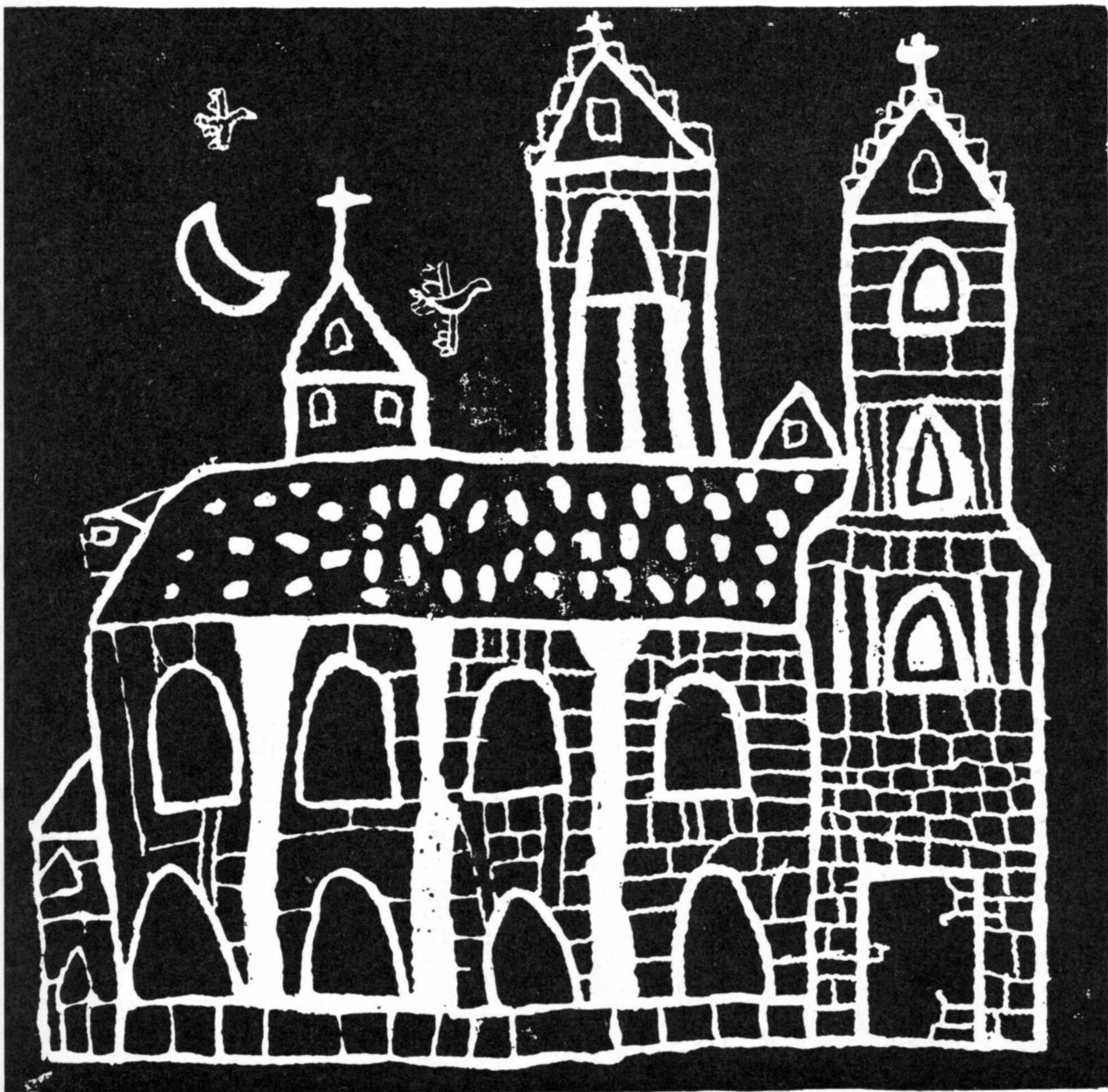
Nun zu den Linolschnitten: Ich wähle große Formate; das Kind soll gestalten und sich in dieser Technik nicht nur versuchen. Das Großformat allein schon begeistert es, es will ja eine ganz besondere Sache machen, es will sich beweisen. Dazu kommt, daß das Schneiden in Linoleum und vielleicht noch mehr in Holz geradezu die Leidenschaft und Entschlossenheit herausfordert. Bei der Arbeit mit dem Messer reagiert das Kind am besten seine natürlichen Aggressionen ab. Die inneren Spannungen werden während der Arbeit unerhört gesteigert, da das Bild erst durch den Druck sichtbar wird. Natürlich müssen wir den Kindern zeigen, wie sie die Werkzeuge – in der Regel werden es verschiedene Schneidefedern sein – führen müssen. Die Begeisterung bei der Arbeit macht die Kinder unvorsichtig. Während der ganzen Arbeit müssen wir immer darauf achten, daß der Schüler seine linke Hand nicht im Bereich des Messers hat.

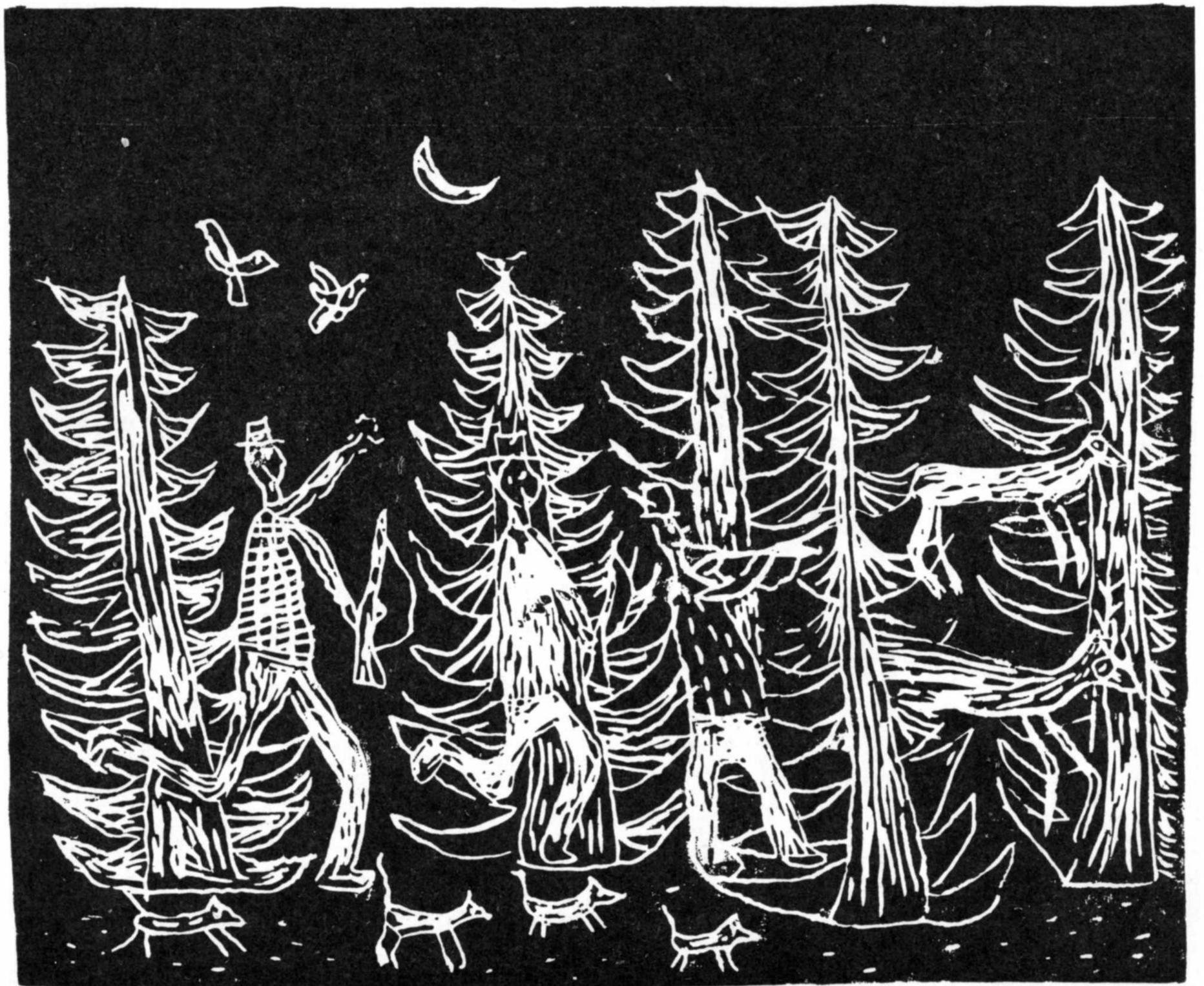
Vor Beginn der Arbeit spreche ich von den verschiedenen technischen Möglichkeiten des Linol-drucks. Ich lasse aber dem Schüler vollkommen freie Wahl, ob er nur die Linien aus dem Material ausschneidet oder einen Steg stehenläßt. Für die Bildgestaltung ist es meiner Ansicht nach wichtig, darauf zu achten, daß die dargestellten Objekte groß in die Fläche komponiert werden, daß eines das andere bindet. Damit aber die Arbeit wirklich lebendig wird, darf der Schüler nur mit einem Material vorzeichnen, das ihm nicht gestattet, die Linien gedankenlos nachzuschneiden, sodaß erst das Schneiden zum eigentlichen Gestalten wird.

Zum Drucken verwende ich ein satiniertes Vorsatzpapier von der Firma Stiassny, Wien I, Hegelgasse, das wie ein Ingrespapier aussieht, und eine Linoldruckfarbe auf Wasserbasis. Die Farbe wird ausgewalzt und mit einer Lederwalze aufgetragen, dann das Papier mit Hilfe eines Schülers aufgelegt und mit einem großen Falzbein abgerieben. Da das Papier jetzt auf dem Lino-

leum klebt, kann es zur Hälfte abgehoben und der Vorgang beliebig oft wiederholt werden. Die Schüler mit der raschesten Auffassungsgabe helfen mir bei den ersten Abzügen, und bald kann ich sie beim Drucken allein lassen. Sie sind dann meine „Assistenten“, und ich kann mich wieder mehr mit den Schülern, die noch nicht so weit sind, beschäftigen.















Berichte

Vorsprache einer Delegation des Bundes ÖKWE bei Herrn Bundesminister Dr. Piffl-Perčević

Am 4. Juli 1968 konnte eine Delegation des Bundes ÖKWE, bestehend aus FI Prof. Degenhardt und den Professoren Bauernfeind, Schw. Ettl, Kreuzberger und Otte, beim Herrn Bundesminister für Unterricht in Gegenwart von Sektionschef Dr. Wohlgemuth im Parlament vorsprechen, wobei FI Prof. Degenhardt darauf hinweisen konnte, daß mit dem Lehrplan von 1967 für unsere Fächer gerade noch vertretbare Bildungsmöglichkeiten gesichert schienen, die nun aber erwogenen Stundenkürzungen keineswegs, wie gerne behauptet wird, geringfügig seien, sondern unserer Arbeit als Kunst- und Werkerzieher die notwendigen Grundlagen entziehen müssen. Im einzelnen hatten die Mitglieder der Delegation Gelegenheit, auf folgende Punkte besonders hinzuweisen: In Bild. Erz. würden die Kürzungen für die Unterstufen der gymnasialen Typen etwa 12 Prozent*), in der Oberstufe 25 Prozent der Unterrichtszeit betragen, womit, da diese Reduktion gerade in der Abschlußklasse der Gymnasien erfolgt, den reiferen Schülern die Begegnung mit den Problemen der bildenden Kunst im Unterricht der allgemeinbildenden höheren Schule genommen wäre. Die geplanten Kürzungen treffen einseitig die sogenannten musischen Fächer: Leibesübungen, Musik, Bild. Erz., Werk-Erz. mit 75 Prozent, womit das doch sicherlich für unsere höheren Schulen wohlüberlegte Bildungskonzept so gut wie aufgehoben würde.

Die Erschwerung der Durchführung der Freifächer Bild. Erz. und Werk-Erz. mache diese illusorisch und eine Begabtenförderung, auf die gerne verwiesen wird, unmöglich.

Die unbedingte Notwendigkeit der Assistenzen in Werken und Nadelarbeit, die der Erlaß des BM. f. U. in Frage stellte, wurde betont. Diese ergibt sich besonders aus dem großen Gefahrenmoment des Hantierens mit Maschinen und gefährlichen Werkzeugen, das dem Lehrer eine große Verantwortung auferlegt.

Die Kürzungsmaßnahmen bedeuten für Bild. Erziehung und Werk-Erz. eine weitaus größere Schädigung, als es ziffernmäßig zum Ausdruck kommen kann, da diese Fächer als Unterrichtseinheit die Doppelstunden benötigen, wie in den didaktischen Bemerkungen und Grundsätzen des

Lehrplanes ausdrücklich hervorgehoben wird. Da sie nur einmal wöchentlich angesetzt sind, unterliegen sie dem gleichen Stundenausfall wie einstündige Unterrichtseinheiten. Die Doppelstunde stellt nach jahrzehntelangen Erfahrungen das richtige und notwendige Zeitmaß für beide Fächer dar, für die unerläßliche Einstimmung und Einfühlung wie die unentbehrliche Anlaufzeit für die eigentliche Tätigkeit. Die Doppelstunde wird auch für Lehrausgänge besonders auf der Oberstufe (Kunstabstrachtung in Museen, Ausstellungen) dringend benötigt.

Die im Erlaß BMfU ZI. 76.922-V/4b-1968 in Erwägung gezogenen schuleigenen Regelungen können zu keinen befriedigenden Ergebnissen führen. Eine vierzehntägige Abfolge müßte sich für ein aufbauendes Bildungs- und Erziehungsfach, wie es der Lehrplan fordert, katastrophal auswirken. Es kann nicht im Sinne des Gesetzgebers sein, die Dotierung der Fächer so schlecht zu bemessen, daß sie zwar formal bestehen, aber keinen hinreichenden Ertrag für den Schüler bringen. Jedes Abgehen von der Doppelstunde führt bei unseren Fächern zu einem Substanzverlust, der weitaus größer ist, als es zahlenmäßig zum Ausdruck kommt.

Auch die Musiker haben gelegentlich des heurigen festlichen Bundesjugendsingens auf die geplanten Stundenkürzungen mit einer Resolution geantwortet und gefragt, ob diese Veranstaltung die letzte gewesen sein sollte. Wir müssen uns auf alle Fälle auf eine kritische Zeit gefaßt machen. Man kann heute nur einen Standpunkt erfolgreich vertreten, wenn man von einer möglichst großen Körperschaft unterstützt wird. So sind in diesem kritischen Zeitpunkt mehr als sonst starke Landesverbände des Bundes und eine gefestigte, tatkräftige Gesamtorientierung notwendig, um unserer Bildungsarbeit die nötigen Grundlagen zu sichern. Andere Möglichkeiten bestehen nicht.

WERKUNTERRICHT ALS TECHNISCHE BILDUNG?

Zweiter Werkpädagogischer Kongreß 1968

16. bis 20. April in Weinheim/Bergstraße

Ein Bericht über die Tagung

Der 1. Werkpädagogische Kongreß fand 1966 in Heidelberg unter dem Thema „Werkerziehung

*) in Werkerziehung sogar 25 Prozent

in der technischen Welt“ statt. 1970 wird voraussichtlich in Ludwigsburg bei Stuttgart der 3. Werkpädagogische Kongreß tagen. Der 2. Werkpädagogische Kongreß in Weinheim an der Bergstraße wurde vom Arbeitskreis Werkdidaktik der Pädagogischen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland geplant und durchgeführt. Es gab über 800 Teilnehmer, darunter Schweizer, Luxemburger, Niederländer und fünf Österreicher. Das Tagungsprogramm bot ausgezeichnete Referate, Diskussionen in Arbeitsgruppen und eine umfangreiche Ausstellung.

I. Die Referate

1. Professor Gunter Otto / Pädagogische Hochschule Berlin

Zur gegenwärtigen Situation des Werkunterrichts

Am Dienstag, dem 16. 4. 1968, hielt Professor Otto nach der Begrüßung durch den Oberbürgermeister der Stadt Weinheim und der Eröffnung des Kongresses durch den Kultusminister des Landes Baden-Württemberg, Prof. Dr. Wilhelm Hahn, sein einführendes Referat.

Er behandelte u. a.:

1. Gegenwärtige Trends im Kunst- und Werkunterricht
2. Technik als gesellschaftlicher Faktor
3. Werkunterricht im soziokulturellen Spannungsfeld
4. Thema und Intention des Kongresses Weinheim 1968.

2. Professor Dr. H. Groothoff / Universität Köln **Der didaktische Ort des Werkunterrichts aus der Sicht der Erziehungswissenschaft**

Am Mittwoch, dem 17. 4., hielt Prof. Stratmann aus Köln dieses Referat für seinen erkrankten Kollegen. Er sagte u. a.: Die Jugend muß heute auf einem Umweg — über „Schule“ — ins Leben eingeführt werden. Die Aufgabe ist es, die „Produktivkräfte“ auszubilden. Insbesondere ist die Fähigkeit auszubilden, die es erlaubt, eine theoretisch fundierte Gesellschaft zu praktizieren. Das gesellschaftliche Leben ist heute nicht mehr transparent. Damit wird die Schule vor die Aufgabe gestellt, neben (elementarer) sprachlich-denkerischer und mathematisch-physikalischer

Bildung eine gesellschaftskundliche, eine ebenso politische wie sozialökonomische wie technologische Bildung zu vermitteln. Der Werkunterricht ist ein Ansatz, die Auseinandersetzung der Jugend mit der Welt neu zu zentrieren und zu akzentuieren.

3. Professor Bodo Wessels / Pädagogische Hochschule Bremen

Der didaktische Ort des Werkunterrichts aus der Sicht der Werkdidaktik

Wessels sprach u. a. über:

1. Probleme der inneren Struktur der Werkdidaktik (Die Ingenieurwissenschaften als materialer Bezugshorizont)
2. Probleme der Abgrenzung der Fächer bzw. Fachdidaktiken (Naturlehre und Werkunterricht als „Disziplinen“ technischer Bildung)
3. Probleme der Einordnung in eine Gesamtkonzeption der Schule (Kulmination technischer Sachinteressen im 5. und 6. Schuljahr)
4. Folgerungen für die Werklehrerbildung.

4. Dozent Hartmut Sellin / Pädagogische Hochschule Oldenburg

Erziehung zum technischen Denken im Werkprozeß

Donnerstag, 18. 4., Sellin formulierte u. a.:

1. Die anthropologische Dimension der Technik (Technisches Handeln als Grundverhalten des Menschen, Technik als eigenständiger Bereich des Denkens und Handelns)
2. Zum Verhältnis von Pädagogik und Technik (Pädagogische Vermittlung des Übergangs vom Handwerk zur Industrie)
3. Didaktische Ansätze zu einem Unterricht über Technik
4. Das technische Denken (formale Bestandteile technischen Denkens, Bewegungsvisualität, Formvisualität, Raumvisualität; kinetisch-technisches Denken).

5. Professor Dr. Walter Breunig / Pädagogische Hochschule Heidelberg

Der Aufforderungscharakter von Werkmaterialien im pädagogisch-psychologischen Experiment

Donnerstag, 18. 4., Breunig sagte u. a.:

Die Pädagogische Hochschule Heidelberg machte dieses Experiment in Zusammenarbeit mit Fritz Kaufmann. 23 Materialien, Ton, Papier, Draht,

Holz usw., wurden auf Tischen ausgelegt, die Schüler äußerten sich dazu. Die Ergebnisse wurden statistisch-mathematisch ausgewertet und werden im Kongreßbericht veröffentlicht werden.

6. Dozent Karl Klöckner / Universität Frankfurt Die Maschine als Aufgabenbereich des Werkunterrichts

Freitag, 19. 4., Klöckner führte u. a. aus:

Die technische Revolution ist die Elektronik, Automation und der Computer. In der Bundesrepublik ist das Arbeiten mit technischen Baukästen in der Volksschule noch verpönt. Die Elemente können bei der Demontage geordnet werden. Sinn ist nicht das Selbermachen, sondern das Begreifen. Sammlungen von Maschinenelementen können angelegt werden. Besichtigung von Betrieben. Geschichte der Maschine. Die Technik ist nicht wertneutral (der Mensch im Tretrad). Eine Hilfe ist die Literatur der DDR. Eine wichtige Forderung ist die Lehrerbildung.

7. Professor Dr. Ing. habil. Friedrich Erdmann-Jesnitzer / TH Hannover

Entwicklung des Problemlösungsvermögens im Bereich der Naturwissenschaft und Technik.

Samstag, 20. 4., Prof. Erdmann-Jesnitzer formulierte in seinem ausgezeichneten Referat u. a.:

Als Direktor des Institutes für Werkstoffkunde an der Techn. Hochschule Hannover spreche ich als Hochschullehrer von der Seite der Naturwissenschaft. Funktionsgerechtes Denken, Forschen bedeutet Neuland betreten. Die Zielsetzung ist oft problematisch, oft unbekannt, das Ergebnis dem Zufall unterworfen. Ein Problem wird als Aufgabe gestellt. Der Student studiert kurz die Literatur. Anfangs Elan des Studenten, dann Resignation, psychologische Tiefs. Doch der Student muß selbst den Durchbruch haben, Erkennen einer funktionell neuen Beziehung. Zurückhaltung des Lehrers in Verbindung mit einer Anerkennung. Ich sehe eine große Bedeutung im Kindergarten, wo naive Lösungen möglich sind. Persönlichkeitsbildung ist durch schöpferische Lösung und Leistung möglich. Im Werkunterricht sehe ich die Möglichkeit der Persönlichkeitsbildung.

II. Die Arbeitsgruppen

An zwei Nachmittagen diskutierten die Tagungs-

teilnehmer in kleineren Gruppen über folgende Themen:

1. Inhalte technischer Bildung und deren Ordnung;
2. Technische Bildung und Kunsterziehung;
3. Technische Bildung und Naturwissenschaft;
4. Technische Bildung im Werkunterricht und die technischen Wissenschaften;
5. Technische Baukästen als Arbeitsmittel im Werkunterricht.

Die Ergebnisse der Arbeitsgruppen werden im Kongreßbericht gedruckt sein.

III. Die Ausstellung

Die Ausstellung in der Albert-Schweitzer-Schule brachte eine willkommene Veranschaulichung und Ergänzung der Referate und war immer sehr gut besucht. Neben den Erzeugnissen der Firmen und Verlage, die sich dem Werkunterricht widmen, waren Arbeiten von Schülern und Studenten ausgestellt. Dr. G. Weismantel von der Universität Frankfurt zeigte Fotos von Schülerarbeiten: Ein Fahrzeug, das sich lenken läßt (aus technischem Baukasten), ein Ringelspiel, eine Wippe und die Entwicklung von Bewegungsmechanismen beim Puppenspiel (Flachmarionette), ebenso Fotos unter dem Motto „Der technische Baukasten in der Schule“ (u. a. der Firmen Baufix, Bilofix, Fischer, Matador, Märklin, Trix usw.). Die Lehrer Arp und Pakusa der Grundschule Hamburg-Wilhelmsburg zeigten Fotos von drei Aufgaben: 1. Wir bauen eine Straßensperre, die man nach links, rechts, oben oder unten öffnen kann. 2. Wir wollen eine Öffnung machen, die man auf- und zumachen kann. 3. Baut ein Signal, das mehrere Zeichen geben kann. Daneben gab es technische Gegenstände z. B. des Ausbildungslehrganges für Fachlehrer Mannheim (Prinzip der Pendelhemmung, Gelenkviereck, Schwinge und Kurbel als Antrieb). Für die Tagungsteilnehmer gab es einen gut gemachten Ausstellungskatalog.

IV. Empfehlungen des 2. Werkpädagogischen Kongresses Weinheim 1968

Diese Empfehlungen wurden am letzten Kon-

greßtag den Teilnehmern vorgelegt und von den Teilnehmern angenommen. Ausschnitte daraus: Technik ist aus Gründen, die in der Tradition des deutschen Bildungswesens liegen, in unseren Schulen unterrepräsentiert. Technik kann als spezielle Denk- und Handlungsform des Menschen im 20. Jh. nicht allein durch die Ausweitung des traditionellen naturwissenschaftlichen Schulunterrichtes erschlossen werden. Die allgemein von der Schule geforderte Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt ist nur unzulänglich möglich, wenn nicht rechtzeitig technische Grunderfahrungen vermittelt und erworben werden. Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland befindet sich im Rückstand

gegenüber den osteuropäischen Staaten in der schulischen Ausbildung des technisch-konstruktiven und funktionalen Denkens, gegenüber den skandinavischen Ländern in der schulischen Ausbildung des Urteils über technische Form.

V. Literatur

Willi Kaul

Werkunterricht und Technik (Grundlagen und Aufgaben des funktional-konstruktiven Werkens), Rembrandt Verlag Berlin / Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, Band II/3.

Karl Schröpfer

Karl Schröpfer

Pädagogische Wochen für Lehrerbildner in Wien, 17. bis 25. Oktober 1967

Das Bundesministerium für Unterricht hat in den Jahren 1964, 1965 und 1966 Professoren für Pädagogik an den Lehrerbildungsanstalten in **Pädagogischen Wochen** auf die zukünftigen Aufgaben als Lehrerbildner an den Pädagogischen Akademien vorbereitet. Die vierte dieser Tagungen fand im Oktober 1967 in Wien statt, zu ihr wurden erstmals auch Kunsterzieher, Musikerzieher und Leibeserzieher eingeladen. Das Programm brachte unter anderem: Ministerialrat Doktor Ludwig Lang: Die Pädagogische Akademie als Stätte der Lehrerbildung (ein grundlegendes Referat, in dem auch auf den Bauzustand der Akademien in den einzelnen Bundesländern eingegangen wurde). Dr. Walter Ledwinka und Doktor Klemens Zens berichteten über die Schulversuche Pädagogische Akademie des Bundes und der Erzdiözese in Wien, die jetzt schon im dritten Semester laufen. Professor Hans Spreitzer hielt ein Referat: Die Lehramtsprüfung für Volksschulen an der Pädagogischen Akademie. Es gab eine eingehende Diskussion über die theoretische und schulpraktische Ausbildung und über die Volksschuldidaktik an der Pädagogischen

Akademie, außerdem Gruppendiskussionen der Kunsterzieher, Leibeserzieher, Musikerzieher und der Direktoren, Fachvorstände und Pädagogen. Neue Anregungen brachte die Teilnahme am Studienbetrieb der Pädagogischen Akademien des Bundes und der Erzdiözese in Wien. Vorlesungen und Übungen folgender Professoren für Kunsterziehung und Werkerziehung konnten besucht werden: Adam, Kladiva, Krannich, Kummer und Schenk. Besichtigungsfahrten sowohl in das Burgenland (Eisenstadt und Gols) als auch nach Niederösterreich (Krems) ermöglichten das Studium der Bauzustände der Akademien in Eisenstadt und Krems und einer interessanten Hauptschule in Gols. Auch die Baustelle der Akademie des Bundes in Wien wurde besichtigt. Interessante Einblicke in die Problematik der einzelnen Fächer, vor allem in die der Bildnerischen Erziehung, Musikerziehung und Leibeserziehung, brachte die anschließende Schlußdiskussion der Pädagogischen Woche am Mittwoch, dem 25. Oktober 1967, unter der Leitung von Ministerialrat Dr. Ludwig Lang: Die Stellung eines Faches in der Gesamtausbildung zum künftigen Volks-

schullehrer steht und fällt mit der Dotierung in der Stundentafel. Unser Fach Bildnerische Erziehung war im ersten Jahr des Schulversuches 1966/67 im vorläufigen Studienprogramm mit drei Wochenstunden im 1., zwei im 2. bis 4. Semester normal vertreten, dazu kamen Ergänzungslehrgänge für Maturanten ohne Note in Kunsterziehung im Maturazeugnis mit zwei Wochenstunden im 1. und 2. Semester. Eine Abänderung des vorläufigen Studienprogramms vom 14. Juni 1967, Zl. 88.645-V/5/67, brachte eine außerordentlich starke Kürzung für Bildnerische Erziehung: zwei Wochenstunden im 1., 2., 3. Semester, eine im 4. Semester; dazu die Klausel: Für Abgänger

des Mus.-päd. Realgymnasiums im 1. und 4. Semester nicht verpflichtend. Der Ergänzungslehrgang wurde mit zwei Wochenstunden auf das 1. Semester beschränkt. Diese entscheidende vorläufige Abänderung des Studienprogramms lag wie ein schwerer Schatten über den Kunsterziehern der Tagung. Das Ergebnis war ein fundiertes Memorandum an das Bundesministerium für Unterricht mit der Bitte, dem Fach Bildnerische Erziehung in der zukünftigen Ausbildung zum Volksschullehrer das unbedingt notwendige Maß an Wochenstunden zu geben. Ministerialrat Dr. Ludwig Lang sagte eine eingehende Prüfung dieses Problems zu.

Eine Informationsschau zum kindlichen Bildschaffen

Zeichnungen und Malereien vom Kritzelstadium bis zum Ende der Kindheit

Veranstaltet vom Bund Österreichischer Kunst- und Werkerzieher in Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Institut in Graz anlässlich der „Pädagogischen Wochen“ in Graz.

Mus.-päd. Realgymnasium, Hasnerplatz, 8. bis 19. Juli 1968.

- I. Charakteristik der Kinderzeichnung
 - II. Spontaner Erlebnisausdruck als schöpferische Leistung
 - III. Bewußt gestaltete Darstellung
- Gestaltet und kommentiert von Günther Mohr.

Ausstellung „Musikalische Graphik“

Vom 16. Mai bis 12. Juni 1968 fand an der Akademie für Musik und darstellende Kunst in Wien eine vielbeachtete Ausstellung mit Arbeiten aus den Lehrgängen von Professor Dr. H. Sündermann und Professor B. Ernst statt. Diese Ausstellung bot auch für Kunst- und Musikerzieher reiche Anregungen für Querverbindungen und interessante Aspekte zur Vertiefung der Kunstbetrachtung. Musikalische Graphik ist auch als Sonderlehrgang (theoretisch und praktisch) der Akademie für Musik und darstellende Kunst Gasthörern zugänglich. Ernst Bauernfeind

Richtigstellung

In Heft 1, Jg. 1968, wurden beim Beitrag von Frau O. St. R. Gertrude Sonnleitner (Villach) die

Eidechsen- und die Salamanderdarstellung fälschlich als Linolschnitte bezeichnet. Es handelt sich dabei aber richtig um Absprengtechnik. Die Schriftleitung bittet, das Versehen zu entschuldigen.



ÖSTERREICHISCHE KÜNSTLER

Eine Reihe von
Monographien:

**MEISTER DER KLEINGRAPHIK
MEISTER DES STICHES**

Wilhelm Dachauer

Gemälde und Briefmarken

16 Seiten Text, 6 Farbtafeln, 31 Schwarzweißabbildungen
S 128.—

Kolo Moser

Banknoten, Gemälde, Graphiken, Briefmarken

16 Seiten Text, 10 Seiten farbige und
42 Seiten Schwarzweißabbildungen S 128.—

Adalbert Pilch

Gemälde, Zeichnungen, Briefmarken

72 Seiten, 8 Farbtafeln, 120 Schwarzweißabbildungen S 168.—

Hans Strohofer

Aquarelle, Zeichnungen, Briefmarken

16 Seiten Text, 48 Seiten zum Teil mehrfarbige Abbildungen S 128.—

Nora Keil

Der österreichische Briefmarkenstich

104 Seiten, 194 Abbildungen S 189.—

Rupert Feuchtmüller

Kleine Kunstgeschichte der österreichischen Briefmarke

Band I: 1850—1938
68 Seiten, zahlreiche Abbildungen S 168.—

Walter M. Neuwirth

Kleine Kunstgeschichte der österreichischen Briefmarke

Band II: 1945—1968
108 Seiten, 110 Schwarzweißabbildungen, Bildteil mit 42 Seiten Schwarz-
weißtafeln S 168.—

BUNDESVERLAG

Inhalt

	Seite
Dr. Ludwig Hofmann / Tradition und Evolution in den Mal- und Zeichenklassen des Landesjugendreferates Wien	1
Elisabeth Kummer / Über den künstlerischen Wert der Kinderzeichnung	5
Wilhelm Engelmayer / Kinder formen in Rinde	9
Rudolf Engel / Grundsätzliches zu Linolschnitten meiner Schüler	11
Berichte	
Vorsprache einer Delegation des Bundes ÖKWE bei Herrn Bundesminister Dr. Piffl-Perčević Werkunterricht als technische Bildung? (Zweiter Werkpädagogischer Kongreß 1968)	19
Karl Schröpfer / Pädagogische Wochen für Lehrerbildner in Wien, 17. bis 25. Oktober 1967	22
Eine Informationsschau zum kindlichen Bildschaffen	23



alte und moderne kunst

Die einzige alle Bereiche der Kunst umfassende Kunstzeitschrift Österreichs pro Jahrgang 6 Hefte, Abonnementpreis: S 290.—

Großformatige Zeitschrift auf Kunstdruckpapier mit zahlreichen hervorragenden Abbildungen

Jedem Heft liegt eine signierte Originallithographie eines österreichischen Künstlers bei!

Das Jahresprogramm gliedert sich in drei bis vier Nummern mit einer festumrissenen Thematik und zwei bis drei Nummern variablen Inhalts. Jede Nummer enthält neben dem wissenschaftlichen Hauptteil, der Beiträge zur alten und modernen Kunst bringt, einen ständigen Anhang mit umfangreichen Berichten und Informationen aus dem aktuellen Kunstleben Österreichs und der Nachbarländer sowie Notizen für Sammler und Liebhaber alter und moderner Kunstgegenstände, Versteigerungsergebnisse und Buchbesprechungen.

Kunsthistoriker und Museumsfachleute aus Österreich und dem übrigen deutschen Sprachraum sowie aus Ost und West zählen zu den Mitarbeitern von „alte und moderne kunst“.

DIE ZEITSCHRIFT, DIE DEM KUNSTERZIEHER SEINE LESESTUNDEN VERSCHÖNERT!

BUNDESVERLAG